

Dies ist eine Postprintversion des folgenden Artikels:

**Müller, C. & Bless, G. (2017). Der Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme: Ergebniszusammenfassung der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS). Zeitschrift für Heilpädagogik, 68, 580-591.**

<https://www.verband-sonderpaedagogik.de/zeitschrift/aktuelle-zfh.html>

**Der Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme:  
Ergebniszusammenfassung der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-  
PEERS)**

**Christoph Michael Müller & Gérard Bless**

Prof. Dr. Christoph Michael Müller  
Universität Freiburg/ Schweiz  
Departement für Sonderpädagogik  
Petrus-Kanisius-Gasse 21  
1700 Freiburg/ Schweiz  
Tel. 0041/26 3007725  
E-Mail: christoph.mueller2@unifr.ch

Prof. Dr. Gérard Bless  
Universität Freiburg/ Schweiz  
Departement für Sonderpädagogik  
Petrus-Kanisius-Gasse 21  
1700 Freiburg/ Schweiz  
E-Mail: gerard.bless@unifr.ch

## **Zusammenfassung**

Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Frage des Einflusses der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden auf die Entwicklung individueller Verhaltensprobleme zusammengefasst ( $n = 864$ ; 6 Messzeitpunkte). Die Studie zeigt, dass das Niveau an Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten in der Klasse die individuelle Verhaltensentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Die Stärke von Peereinfluss in der Klasse variiert dabei in Abhängigkeit von individuellen Schülermerkmalen und des Lehrerverhaltens. Die Bedeutung der Ergebnisse für das Verständnis von positivem und negativem Peereinfluss in der Schule sowie daraus resultierende Ansatzpunkte zur Prävention von Verhaltensproblemen werden diskutiert.

## **Schlüsselwörter**

Verhaltensprobleme; Aggression; Delinquenz; prosozial; Peereinfluss; Klassenkomposition

## **Abstract**

This paper provides an overview of the findings of a longitudinal study on the influence of classmates on the development of behavior problems ( $n = 864$ ; 6 measurement points). The results indicate that the level of behavior problems and prosocial behavior in classrooms influences individual students' social development over time. Peer effects varied depending on students' individual characteristics and teacher behavior. Implications for the understanding of positive and negative peer influence at school as well as perspectives for the prevention of behavior problems are discussed.

## **Keywords**

Behavior problems; aggression; delinquency; prosocial; peer influence; classroom composition

## Hintergrund

Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen bedeuten für Mitschüler, Lehrkräfte und Eltern häufig eine erhebliche Herausforderung. Ebenso sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst Entwicklungsrisiken ausgesetzt. Besonders auffallend sind in der Schule externalisierende Verhaltensprobleme, zu denen beispielsweise Aggression und Delinquenz, aber auch stark unterrichtsstörendes Verhalten zählen. Als internalisierend gelten hingegen „nach innen“ gerichtete Verhaltensweisen, die durch Ängstlichkeit, Depressivität oder Selbstwertprobleme gekennzeichnet sind (Cullinan, 2004).

Zeigen Lernende Verhaltensschwierigkeiten, kann dies ihre Beschulung in Regelschulklassen erheblich erschweren (z. B. Schwab et al., 2012). Gleichzeitig lässt sich auch die alternative Zusammenführung von Schülern mit Verhaltensproblemen in spezialisierten Förderschulen kritisch diskutieren (Dodge, Dishion & Lansford, 2006; Müller, 2010). Die Frage nach einer angemessenen schulischen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen erscheint deshalb als ein aktuell wichtig zu bearbeitendes Anliegen. Ein Beitrag von Seiten der Wissenschaft ist hier, zu untersuchen, durch welche Faktoren Verhaltensschwierigkeiten im Schulkontext begünstigt oder verringert werden.

Ein zentraler Risikofaktor für Verhaltensprobleme ist negativer Peereinfluss (Dishion & Tipsord, 2011). Dieser vollzieht sich durch verschiedene Prozesse wie das Lernen am PeermodeLL, die gegenseitige Verstärkung für Problemverhalten oder spontane Gruppendynamiken. Eine wichtige Antriebsfeder, Problemverhalten der Gleichaltrigen zu übernehmen oder sich von diesen dazu verleiten zu lassen, ist das Streben nach Anerkennung unter den Peers (siehe Übersicht bei Warr, 2002).

Der Großteil der Erkenntnisse zu Peereinfluss auf Verhaltensprobleme stammt aus Studien, in denen der Einfluss selbst gewählter Freunde oder Claqueenmitglieder untersucht wurde (z.B. Prinstein, 2007; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2000). Weit weniger klar ist, welche Rolle die von außen zusammengestellte, „unfreiwillige“ Peergruppe der Klassenkameraden - also die Gruppe aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse - für die Verhaltensentwicklung hat. Während in der Klasse nicht zu allen Peers so enge Beziehungen bestehen wie zu Freunden, verbringen Kinder und Jugendliche doch einen erheblichen Teil ihrer Zeit mit ihren Klassenkameraden. Durch Freundschaften und den Kontakt über soziale Medien bleiben die schulischen Peers darüber hinaus auch außerhalb der Schule präsent. Es könnte deshalb sein,

dass das in einer Schulklasse vorherrschende Sozialverhalten der Klassenkameraden eine zentrale Referenz für Lernende darstellt und die Entwicklung ihres eigenen Verhaltens prägt.

### **Die Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS)**

Um die Frage nach dem Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme zu untersuchen, wurde unter der Leitung des Erstautors eine Längsschnittstudie unter Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I durchgeführt. Das Projekt wurde durch zwei Zusprachen von Forschungsfördermitteln des Schweizerischen Nationalfonds zugunsten der beiden Autoren ermöglicht (SNF-132210 & 166024). In der Studie wurden drei Hauptfragestellungen bearbeitet. Erstens wurde erfasst, wie sich externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme von der 7. bis zur 9. Klasse entwickeln. Von besonderem Interesse waren dabei bildungsgangspezifische Entwicklungsverläufe, da sich Klassen verschiedener Bildungsgänge oft deutlich in ihrer Klassenzusammensetzung unterscheiden. Zweitens wurde untersucht, inwieweit das Niveau an Verhaltensproblemen unter den Klassenkameraden die individuelle Entwicklung von Verhaltensproblemen beeinflusst und durch welche Mechanismen sich dies vollzieht. Drittens war die Frage, welche Faktoren den Einfluss der Klassenkameraden erhöhen oder vermindern.

Seit Beginn von FRI-PEERS sind aus den einzelnen Untersuchungsergebnissen zahlreiche Publikationen in spezialisierten, internationalen Fachzeitschriften entstanden. Da diese für eine breitere Leserschaft teilweise schwierig zugänglich sind, werden die Ergebnisse der Studie im vorliegenden Beitrag zusammengefasst. Zwangsläufig kann dabei nicht auf alle theoretischen und methodischen Grundlagen der einzelnen Analysen eingegangen werden. Zu den spezifischen Ergebnissen werden deshalb die jeweils zugehörigen Publikationen angegeben, so dass Genauerer nachgelesen werden kann.

### **Methode**

#### *Stichprobe*

FRI-PEERS wurde als Längsschnittstudie mit sechs Messzeitpunkten über drei Schuljahre konzipiert. Vier Messzeitpunkte lagen in der 7. Klasse (*T1*: September 2011; *T2*: November-Dezember 2011; *T3*: Februar-März 2012; *T4*: Mai-Juni 2012), ein Messzeitpunkt am Ende der 8. Klasse (*T5*: April-Mai 2013) und der letzte am Ende der Sekundarstufe I in der 9. Klasse (*T6*: Mai 2014). Durch die enge Zusammenarbeit mit den Behörden und Schulen des deutschsprachigen Teils des Schweizer Kantons Freiburg gelang es, die fast

komplette Kohorte der Region, die im Jahr 2011 in das erste Jahr der Sekundarstufe I eingeschult wurde, einzubeziehen. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Teilnehmenden gerade neu zusammengestellten, nach Bildungsgängen gegliederten Schulklassen zugeteilt worden. Die Klassenzusammensetzungen blieben über die drei Schuljahre weitgehend stabil. Jede Klasse wurde von einer Klassenlehrkraft geführt, die, ergänzt durch Fachlehrpersonen, den Hauptteil des Unterrichts gestaltete. Jedes Schulhaus umfasste Klassen des Bildungsgangs mit höheren Ansprüchen (Progymnasium), mit mittleren Ansprüchen (Sekundarschule), mit Grundansprüchen (Realschule) sowie sonderpädagogische Förderklassen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.

Alle acht Schulhäuser der Sekundarstufe I in der Region mit allen 56 Klassen konnten für eine Teilnahme gewonnen werden. Die Stichprobenangaben sind in Tabelle 1 dargestellt und sind detailliert in zwei Forschungsberichten ausgeführt (Müller, Fleischli & Hofmann, 2013; Müller, Fleischli, Hofmann, Müller, Begert & Bless, 2015a). An der Studie nahmen insgesamt 864 Jugendliche teil. Die in Tabelle 1 ersichtliche Verteilung der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Bildungsgänge (z. B. je höher qualifizierend der Bildungsgang desto geringer der Anteil an Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischem Status der Eltern) zeigt Parallelen zu vielen anderen Studienergebnissen zur Komposition der Schülerschaft innerhalb gegliederter Schulsysteme (z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Kronig, 2007).

Tabelle 1: Stichprobencharakteristika ( $n=864$ )

Bildungsgang	n (% von Gesamt)	Jungen (%)	Sozio- ökonomisch er Status <sup>a</sup> (M; SD)	Sozio- kultureller Status <sup>b</sup> (%)	Ausländisch e Staatsbürger -schaft <sup>c</sup> (%)
Höhere Ansprüche	241 (27.9)	53.3	55.8 (16.0)	60.5	14.9
Mittlere Ansprüche	356 (41.2)	45.5	49.4 (15.1)	38.7	16.8
Grundansprüche	212 (24.5)	58.0	43.1 (14.8)	27.7	30.5
Förderklassen	55 (6.4)	64.8	38.3 (12.6)	21.7	38.0
Gesamt	864 (100)	52.0	49.2 (16.0)	41.4	18.8

<sup>a</sup> *International Socio-Economic Index (ISEI)*; <sup>b</sup> *>100 Bücher zuhause*; <sup>c</sup> *Besitz eines ausländischen Passes (ggf. zusätzlich zu einem Schweizer Pass)*

### *Messinstrumente*

Der im Rahmen von FRI-PEERS gewonnene Datensatz basiert auf anonymen, schriftlichen Schülerbefragungen. Damit die Teilnehmenden möglichst ehrlich antworten konnten, gaben sie niemals ihren Namen an und es wurde jeweils ein Sichtschutz zu den Sitznachbarn aufgestellt. Alle verwendeten Fragebogenskalen waren standardisiert und genügten den psychometrischen Gütekriterien (die einzelnen Instrumente sind in den spezifischen Fachartikeln beschrieben).

### *Statistische Auswertung*

Der im Rahmen der Erhebungen gewonnene Datensatz ist durch eine geschachtelte Struktur gekennzeichnet (Ebene 1: Messzeitpunkte; Ebene 2: Individuen; Ebene 3: Schulklassen), sodass die Daten überwiegend mit Hilfe von Mehrebenenanalysen ausgewertet wurden. Je nach Fragestellung und Datenmaterial wurden dabei unterschiedliche statistische Modelle verwendet, die sich an der Analysepraxis zur Bestimmung von Peereinflusseffekten orientieren (z. B. Kindermann, 2016). Erkenntnisse zu den Peereinfluss vermittelnden und moderierenden Prozessen wurden in der Regel durch Mediations- und Moderationsanalysen gewonnen. Die verwendeten Methoden erlauben gesicherte Rückschlüsse zu longitudinalen Zusammenhängen zwischen Peer- und Individualvariablen aber die Ergebnisse können (u.a.

auf Grund fehlender experimenteller Manipulation der Peerkontexte) nicht kausal interpretiert werden.

## **Ergebnisse**

### *Ausprägung und Entwicklung von Verhaltensproblemen von der 7. bis zur 9. Klasse*

Betrachtet man als erstes die Ausprägung von Verhaltensproblemen im Querschnitt, fanden sich in der untersuchten Stichprobe diesbezüglich vergleichbare oder etwas geringere Häufigkeiten als in anderen Schweizer Studien (s. Diskussion in Müller et al., 2013). Die Mittelwerte lagen im Vergleich zu geeichten deutschen Referenzstichproben in einem unauffälligen Bereich, wiesen jedoch eine erhebliche Streuung auf. Externalisierendes Verhalten wurde häufiger von Jungen und internalisierendes Verhalten häufiger von Mädchen berichtet. Weiter fanden sich signifikante Bildungsgangunterschiede mit der höchsten Ausprägung an Verhaltensproblemen unter Jugendlichen des Bildungsgangs mit Grundansprüchen (vergleichbar mit der deutschen Hauptschule). Jugendliche, welche sonderpädagogische Förderklassen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten besuchten, berichteten vergleichsweise geringe Raten an Verhaltensproblemen (Müller et al., 2013; 2015a).

In Bezug auf die Verhaltensentwicklung im Längsschnitt wurde zuerst nur der Verlauf in der 7. Klasse betrachtet. Diese erste Klassenstufe in der Sekundarstufe I ist von besonderer Bedeutung, da die Jugendlichen zu dieser Zeit wichtige neue Entwicklungsaufgaben (z. B. Zurechtfinden in einer neuen Klasse, neue Lehrkräfte) bewältigen müssen. Grundsätzlich nahm in der 7. Klasse sowohl externalisierendes als auch internalisierendes Verhalten signifikant zu (Müller et al., 2013). Dabei fand sich ein wellenförmiger Verlauf externalisierenden Verhaltens über das Schuljahr mit einer Zuspitzung problematischen Verhaltens vor Weihnachten und vor den Sommerferien (die Jugendlichen berichteten zu jedem Messzeitpunkt jeweils über ihr Verhalten in den letzten 14 Tagen, siehe Abbildung 1). Dies könnte mit als höher empfundenem Stress der Jugendlichen gegen Ende der Schulhalbjahre zusammenhängen und korrespondiert mit dem Verlauf des Belastungserlebens von Lehrkräften über ein Schuljahr (Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2016a; 2015b; Mäkinen & Kinnunen, 1986).

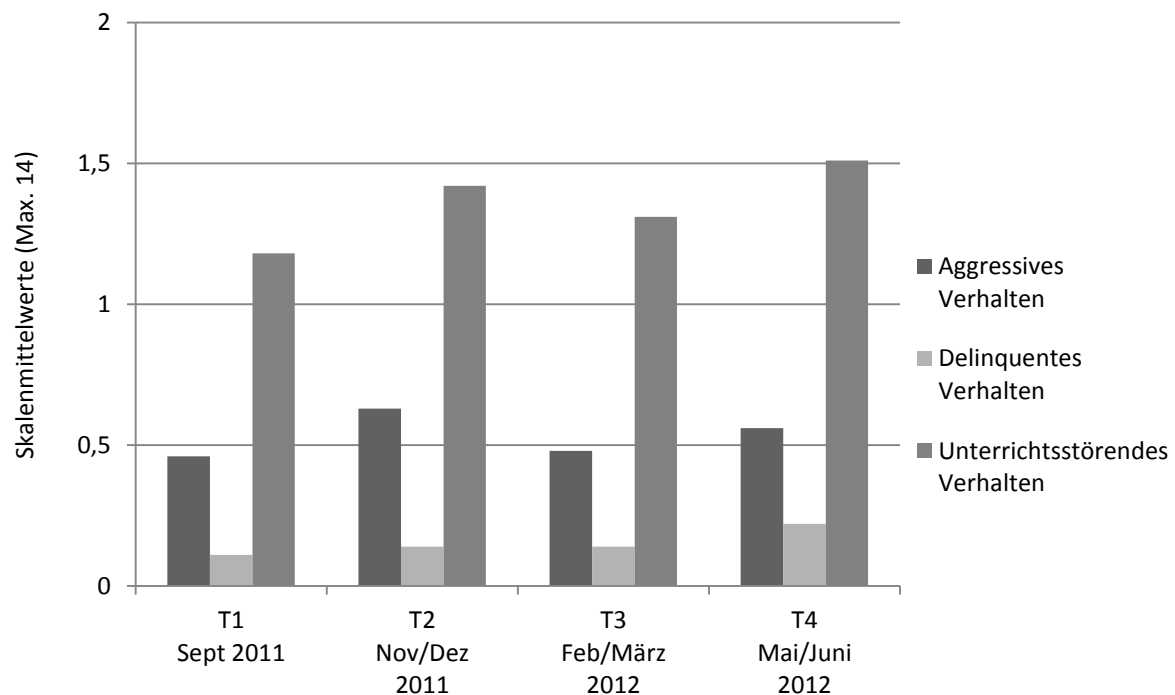


Abbildung 1: Verlauf aggressiven, delinquenten (FSP-D; Müller, 2013a) und unterrichtsstörenden (FSP-S; Müller, Begert, Gmünder & Huber, 2012) Verhaltens im 7. Schuljahr

In Bezug auf Bildungsgangunterschiede war in der 7. Klasse eine Scherenentwicklung zu beobachten: Sowohl internalisierende als auch externalisierende Probleme nahmen bei Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs mit Grundansprüchen signifikant stärker zu als bei jenen aus anderen Schultypen. Dieser Bildungsgangeffekt blieb auch unter Kontrolle verschiedener Hintergrundmerkmale (z. B. sozioökonomischer Status, Anzahl der Bücher zu Hause, wahrgenommene elterliche Unterstützung) bestehen (Müller & Hofmann, 2016). Eine mögliche (aber mit dem Datensatz nicht überprüfbare) Erklärung für dieses Ergebnis könnten Motivationsprobleme der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Zuteilung zu einem niedrig qualifizierenden Schultyp bieten. Manche Studien legen auch nahe, dass es in Gruppen stark auffälliger Jugendlicher besonders hohe Ausprägungen von negativem Peereinfluss gibt und es deshalb zu einer stärkeren Zunahme von Verhaltensproblemen kommt als bei unauffälligen Jugendlichen (Dodge et al., 2006). In der hier untersuchten Stichprobe waren die Ausprägungen an Verhaltensproblemen allerdings insgesamt gering. Entsprechend ergaben sich im Datensatz auch keine Hinweise darauf, dass die stärkere Zunahme an Verhaltensproblemen im Bildungsgang mit Grundansprüchen an einer spezifisch



erhöhten Ausprägung von negativem Peereinfluss in diesem Schultyp lag. Der im folgenden Kapitel beschriebene Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme scheint sich - bei unterschiedlichen Niveaus an Verhaltensproblemen - in den verschiedenen Bildungsgängen also weitgehend vergleichbar vollzogen zu haben.

Die in Bezug auf Verhaltensprobleme beobachtete Scherenentwicklung zwischen den Bildungsgängen beschränkte sich auf die 7. Klasse. Wenngleich am Ende der Sekundarstufe I im Bildungsgang mit Grundansprüchen immer noch die höchste Ausprägung an Verhaltensschwierigkeiten berichtet wurde, hatten solche Probleme etwas verzögert auch unter Schülerinnen und Schülern der anderen Schultypen zugenommen (siehe Abbildung 2). Insgesamt stiegen über die gesamte Zeit der Sekundarstufe I sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensprobleme moderat an (Müller et al., 2015a).

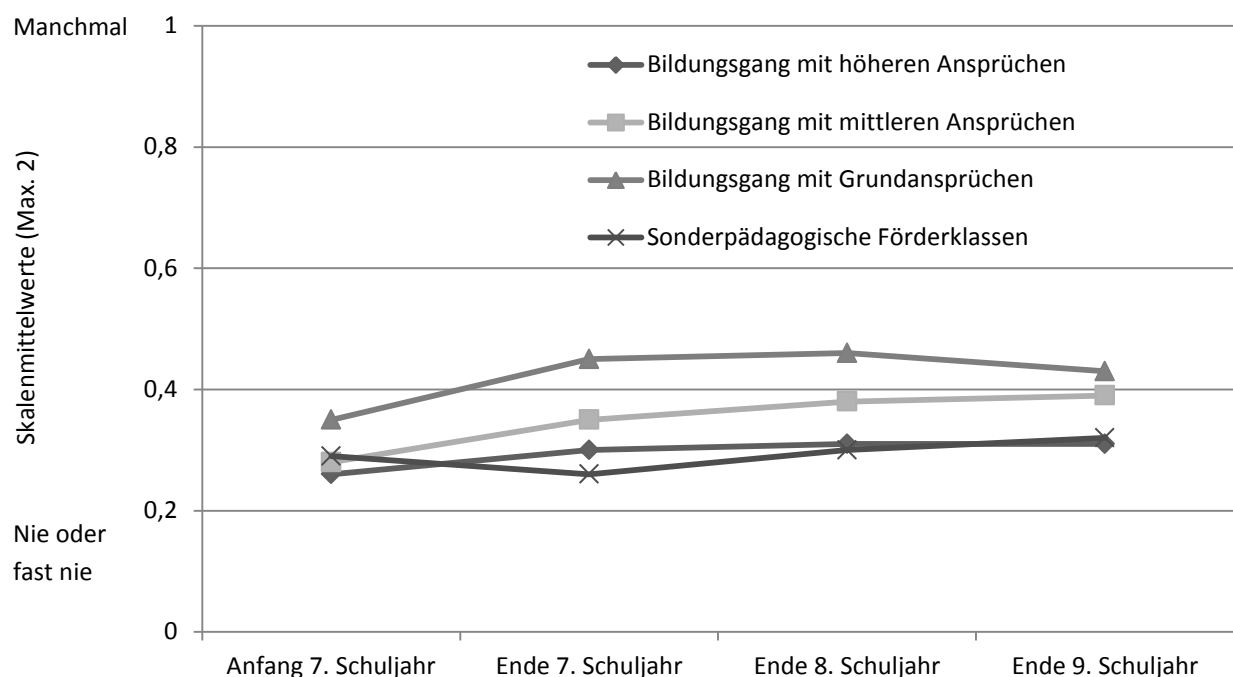


Abbildung 2: Verlauf Gesamtwert Verhaltensprobleme nach Bildungsgängen von der 7. bis 9. Klasse (SPS-J; Hampel & Petermann, 2005)

### *Der Einfluss der Peers auf Verhaltensprobleme*

FRI-PEERS zeigt über mehrere Verhaltensbereiche, Schülersubgruppen und unter Verwenden verschiedener Analysestrategien, dass Jugendliche in der eigenen Entwicklung von Verhaltensproblemen durch die mittlere Ausprägung an Verhaltensproblemen in ihrer Schulklasse beeinflusst werden. Konkret ließ sich aggressives, delinquentes und

unterrichtsstörendes Individualverhalten durch das mittlere Niveau des jeweiligen Verhaltens unter den Klassenkameraden zu einem früheren Zeitpunkt signifikant vorhersagen (unter statistischer Berücksichtigung des früheren Individualverhaltens; Müller et al., 2015b; 2016a; Müller, Hofmann & Arm, 2017; Müller, Hofmann, Begert & Cillessen, eingereicht). Der Mittelwert des Problemverhaltens in der Klasse repräsentiert dabei eine sogenannte deskriptive Gruppennorm (Cialdini, Kallgren & Reno, 1990; Henry et al., 2000). Verschiedene Studien zeigen, dass Menschen deskriptive Normen als Referenz für eigenes Verhalten nutzen, da der Gruppenmittelwert Auskunft darüber gibt, welches Verhalten in einer Gruppe als „normal“ gilt (Übersicht siehe Müller & Zurbriggen, 2016). Die in FRI-PEERS gefunden Effekte lassen sich dabei in zwei Richtungen interpretieren: Ein hohes mittleres Niveau an Verhaltensproblemen in der Klasse trägt zu einer Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit zukünftiger, individueller Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern bei. Gleichzeitig gilt: Klassen mit einem niedrigen mittleren Niveau an Verhaltensproblemen tragen über die Zeit zu einer Verringerung der Wahrscheinlichkeit individueller Verhaltensprobleme bei.

Wie für Kontexteffekte zu erwarten, lag die Effektstärke des Einflusses der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme im Vergleich zu jenem proximaler, individueller Faktoren (wie z. B. Impulsivität; Müller et al., 2017) im kleinen Bereich. Die Peereffekte erwiesen sich jedoch als stabil. Beispielsweise blieben die Effekte der verhaltensbezogenen Klassenkomposition auf individuelles externalisierendes Verhalten signifikant, wenn andere wichtige Faktoren wie Geschlecht, Impulsivität, sozioökonomischer Status, Herkunft, Bildungsgang, Schulnoten, Elternunterstützung und das Niveau an Verhaltensproblemen der Freunde von außerhalb der Klasse gleichzeitig statistisch kontrolliert wurden (z.B. Müller et al., 2016a; Müller et al., 2017).

Neben der Feststellung, dass das Niveau der Verhaltensprobleme in der Klasse einen Teil der Ausprägung späterer individueller Verhaltensprobleme von Jugendlichen erklären kann, zeigten sich auch cross-kategoriale Effekte über verschiedene Verhaltensbereiche hinweg. So fanden Hofmann und Müller (eingereicht), dass je mehr prosoziales Verhalten in der Klasse gezeigt wurde (z. B. helfen, teilen), desto eher verringerten sich individuelle Verhaltensprobleme von Schülern über die Zeit. Dies ist ein Hinweis auf positiven Peereinfluss durch die Klassenkameraden.

Weiter wurde untersucht, ob nicht nur die Gesamtklasse sondern auch die persönlichen Freunde und die besonders dominanten Jugendlichen in der Klasse die individuelle Entwicklung von Verhaltensproblemen beeinflussen (Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2016b). Hier zeigte sich, dass sowohl der wahrgenommene Anteil an Jugendlichen mit Problemverhalten in der gesamten Klasse, unter den persönlichen Klassenfreunden und unter den als sozial dominant wahrgenommenen Mitschülern einen signifikanten Einfluss auf die individuelle Verhaltensentwicklung von Jugendlichen haben. Der Effekt dieser verschiedenen Subgruppen unterschied sich dabei nicht signifikant voneinander. Dies deutet darauf hin, dass Peereinfluss in der Klasse nicht nur von einzelnen, besonders auffälligen Jugendlichen oder Cliques ausgeht; vielmehr scheint das Verhalten aller Jugendlichen der Klasse entscheidend zu sein, da alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam die in der Klasse vorherrschenden Verhaltensnormen prägen.

Letztere Schlussfolgerung wird durch Analysen im Bereich der Einstellungsübertragung zwischen Klassenkameraden unterstützt. Hofmann und Müller (2016) fanden einerseits, dass stärker zustimmende Einstellungen in der Klasse gegenüber aggressivem und delinquentem Verhalten zu späteren mehr zustimmenden individuellen Einstellungen gegenüber solchem Verhalten beitrugen (siehe auch Hofmann, 2016). Andersherum ließen sich aus individuellen Einstellungen jedoch nicht die späteren Einstellungen auf Klassenebene vorhersagen, selbst wenn die soziale Dominanz der Beeinflusser als Moderationsvariable berücksichtigt wurde (Hofmann & Müller, 2016). Dies deutet darauf hin, dass der längerfristige Einfluss der Charakteristika einzelner Jugendlicher in der Klasse nicht überschätzt werden sollte. Vielmehr muss eine Schulklasse als System verschiedener Akteure und sozialer Strukturen verstanden werden, denen als Ganzes eine Bedeutung für die individuelle soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse zukommt.

### *Peereinflussmechanismen*

Um sich der Frage anzunähern, durch welche Mechanismen sich Peereinfluss in der Klasse vollzieht, wurden indirekte Effekte berechnet. Beim ersten identifizierten Prozess beeinflusst das Verhalten der Klassenkameraden die individuellen Einstellungen von Lernenden gegenüber diesem Verhalten. Diese Einstellungen scheinen dann als eine kognitive Prädisposition für das eigene zukünftige Verhalten zu dienen. Hofmann und Müller (eingereicht) fanden dies im Bereich von positivem Peereinfluss: So trug ein höheres prosoziales Verhalten unter den Klassenkameraden zu stärker ablehnenden individuellen

Einstellungen gegenüber aggressivem und delinquentem Verhalten zum nächsten Messzeitpunkt bei. Diese ablehnenden Einstellungen waren wiederum ein Prädiktor für eine geringere Ausprägung individuellen aggressiven und delinquenten Verhaltens in der Zukunft.

Weitere Analysen wiesen auf einen zweiten Prozess hin, nämlich die individuelle Wahrnehmung des Verhaltens der Klassenkameraden (Müller et al., 2015b). So zeigte sich, dass der Effekt des mittleren unterrichtsstörenden Verhaltens in der Klasse (klassenaggregierte Selbstauskünfte der Jugendlichen) die individuelle Wahrnehmung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit solchem Verhalten in der Klasse beeinflusste. Der individuell wahrgenommene Anteil an Jugendlichen mit unterrichtsstörendem Verhalten in der Klasse sagte wiederum das eigene zukünftige unterrichtsstörende Verhalten vorher. Der vermittelnde Effekt des von den individuellen Jugendlichen beobachteten Schüleranteils mit Problemverhalten deutet hier einerseits auf soziale Lernprozesse (z. B. Modelllernen durch Beobachtung) im Klassenzimmer hin. Andererseits könnte er auch als Hinweis gesehen werden, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen unterrichtsstörenden Verhalten an dem orientieren, was sie persönlich als normativ unter den Peers wahrnehmen.

#### *Unterschiede in der Beeinflussbarkeit durch die Peers*

Im Rahmen verschiedener Analysen wurde untersucht, welche Faktoren mit einer unterschiedlichen Beeinflussbarkeit von Jugendlichen durch die Klassenkameraden zusammenhängen. Als erstes fand sich, dass der Effekt der Klassenkameraden auf die individuelle Delinquenzentwicklung stärker ausgeprägt ist, wenn delinquentes Verhalten in der Klasse homogener verteilt ist (Müller et al., 2016a). Dies bedeutet, dass in Klassen in denen alle Jugendlichen ein relativ vergleichbares Niveau an delinquentem Verhalten zeigen, der Effekt des Peerverhaltens größer ist als in Klassen, in denen die Schüler sich in ihrem Delinquenzniveau stark unterscheiden. Dies ist vermutlich dadurch zu erklären, dass in Klassen, in denen sich die Jugendlichen in ihrem Verhalten sehr ähnlich sind, eine eindeutige Gruppennorm (eher für oder gegen Delinquenz) wahrzunehmen ist und dadurch ein stärkerer Gruppendruck besteht. In Klassen mit sehr unterschiedlichen Niveaus an Problemverhalten ist die Gruppennorm weniger klar definiert, sodass weniger Druck besteht, sich konform zu verhalten.

Darüber hinaus ließen sich noch weitere Merkmale identifizieren, die den Einfluss der Klassenkameraden auf die Delinquenzentwicklung moderieren (Müller et al., 2017). Wurden

verschiedene Faktoren in einzelnen statistischen Modellen geprüft, erwiesen sich Jugendliche mit folgenden Charakteristika als besonders beeinflussbar durch ihre Peers: Männliches Geschlecht, hohe Impulsivität, hohe Risikobereitschaft, hohe soziale Dominanz („das Sagen haben“), von anderen als „cool“ eingeschätzt, hoher Anteil unstrukturierter Freizeitaktivitäten (z. B. „abhängen“ im Park) und wenig Elternaufsicht. Als nicht signifikant erwiesen sich die Faktoren Selbstwert und die soziale Akzeptanz von Jugendlichen unter ihren Peers. In einem Modell, in dem alle signifikanten Moderatoren gleichzeitig berücksichtigt wurden, erwies sich der Faktor männliches Geschlecht als jener mit dem stärksten Effekt.

Die beschriebenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele einzelne Charakteristika von Jugendlichen mit einer erhöhten Beeinflussbarkeit delinquenten Verhaltens durch die Klassenkameraden in Verbindung stehen. Interessant erscheint hierbei besonders, dass gerade Jugendliche, die als dominant und cool gelten, selbst stark durch die Peers beeinflussbar sind. Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass diese „Entwicklungspioniere“ ihren Peers im Bereich normwidrigen Verhaltens jeweils einen Schritt voraus sein müssen, um ihren hohen Status zu bewahren (siehe auch Jonkmann, Trautwein & Lüdtke, 2009). Damit dies gelingt, müssen diese Jugendlichen selbst sensibel das Delinquenzniveau unter ihren Mitschülerinnen und -schülern registrieren und als Referenz für das eigene Verhalten nutzen.

Der Befund, dass Jungen deutlich stärker beeinflusst wurden als Mädchen, wirft die Frage auf, ob es sich hierbei um eine allgemein höhere Peerbeeinflussbarkeit von Jungen handelt oder eher um ein delinquenzspezifisches Phänomen. Licht auf diese Frage werfen zusätzliche Analysen zu Peereinfluss auf ängstliches und depressives Verhalten, welches im Gegensatz zu Delinquenz bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Diese Ergebnisse zeichnen ein genau umgekehrtes Bild als jene zu Delinquenz: Als erstes zeigte sich auf Grundlage des Gesamtdatensatzes, dass Mädchen stärker als Jungen durch das Niveau an internalisierendem Verhalten unter all ihren Klassenkameradinnen und -kameraden beeinflusst wurden. In weiteren Analyseschritten mit nach Geschlecht der Jugendlichen aufgeteilten Datensätzen wurde deutlich, dass Mädchen nur durch das Niveau an internalisierendem Verhalten unter ihren weiblichen Klassenkameradinnen beeinflusst wurden, nicht aber durch jenes der Jungen. Jungen wurden in ihrem internalisierenden Verhalten weder durch das internalisierende Verhalten der Jungen noch durch jenes der Mädchen beeinflusst (Arm, Hofmann & Müller, eingereicht).

Diese je nach Verhaltensbereich unterschiedlichen Ergebnisse könnten dadurch erklärbar sein, dass externalisierendes und internalisierendes Verhalten für Jungen und Mädchen bei sozialen Vergleichsprozessen unterschiedlich bedeutsam sind. Für Mädchen ist externalisierendes Verhalten, welches häufig als mit Maskulinität verknüpft wahrgenommen wird (Rose & Rudolph, 2006), vermutlich weniger zentral zur Etablierung eines hohen sozialen Status unter den Peers, als für Jungen. Hingegen sind unter Mädchen vermehrt Peereinflussprozesse wie das gemeinsame, exzessive Diskutieren eigener Probleme (sog. „Co-rumination“, siehe Rose & Rudolph, 2006) zu erwarten. Solche spekulativen, nicht lösungsorientierten Kommunikationsprozesse fördern die von Mädchen als besonders wichtig empfundene soziale Nähe in der Peergruppe, können aber auch zu einer gegenseitigen „Ansteckung“ im Bereich internalisierenden Verhaltens beitragen (Rose, 2002).

#### *Die Rolle der Lehrkraft in Bezug auf Peereinfluss*

Eine für schulpraktische Anliegen zentrale Frage ist, ob Lehrkräfte negativen Peereinfluss auf unterrichtsstörendes Verhalten in der Klasse verringern können. Es wurde deshalb untersucht, ob der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsstil der Klassenlehrkraft (pro Klasse gemittelte Schülerauskünfte) den Effekt des Peerverhaltens moderiert (Müller et al., eingereicht). Die Ergebnisse zeigen, dass bestimmte Charakteristika des Unterrichts der Klassenlehrkraft eine protektive Funktion gegenüber negativem Peereinfluss auf Unterrichtsstörungen haben: Je akademisch interessanter (z. B. abwechslungsreiche Methodik, Einsatz von Beispielen und Grafiken, Verknüpfung der Unterrichtsinhalte mit dem Lebensalltag der Jugendlichen) der Unterricht von den Jugendlichen empfunden wurde, desto weniger negativer Peereinfluss auf Unterrichtsstörungen war festzustellen. Das gleiche Muster bestätigte sich für individuell unterstützenden Unterricht (z. B. kein Bloßstellen bei einer falschen Antwort, individuelle positive Rückmeldungen, genaue Erklärung, warum eine Antwort falsch war, Ideen der Lernenden im Unterricht aufnehmen), der mit weniger ungünstigem Peereinfluss einherging. Der peereinflussreduzierende Effekt solcher Unterrichtsstile war dabei stärker für Jugendliche aus niedrig als aus hoch qualifizierenden Bildungsgängen ausgeprägt.

Die dargestellten Befunde zeigen, dass der Unterrichtsstil von Lehrkräften mit unterschiedlich starken Ausprägungen von Peereinfluss einhergeht. Vermutlich richten Jugendliche bei interessantem und individuell unterstützendem Unterricht ihre Aufmerksamkeit stark auf die Lerninhalte, sodass der soziale Vergleich und die Sicherung des eigenen Status unter den

Peers nicht im Vordergrund stehen. Als fachlich langweilig empfundener Unterricht ohne ausreichende persönliche Unterstützung lässt Schülerinnen und Schüler hingegen eher von den Lerninhalten abschweifen. Der Aufmerksamkeitsfokus könnte dann der in diesem Moment vermutlich interessanteren Peerumwelt und der eigenen Rolle darin zugewandt werden, was die Wahrscheinlichkeit für Peereinfluss erhöht (Müller et al., eingereicht).

Neben den dargestellten Hauptfragestellungen wurden mit dem FRI-PEERS-Datensatz noch weitere Themenfelder bearbeitet, auf die an dieser Stelle nur kurz hingewiesen werden kann. Diese umfassen beispielsweise Analysen zum Zusammenhang zwischen externalisierendem Verhalten und dem Wohlbefinden von Jugendlichen (Müller, 2015), zur Problematik der Cyberviktimisierung (Müller, Hofmann, Hinni, Müller, Begert & Zurbriggen, 2016) sowie zur Entwicklung und Bedeutung von sozialen Netzwerken in Schulklassen (Begert, Müller & Bless, 2014; 2017).

## **Diskussion**

Die Ergebnisse aus FRI-PEERS können zu einem besseren Verständnis der Entwicklung von Verhaltensproblemen beitragen und bieten Anregungen für die Gestaltung der (sonder-)pädagogischen Schulpraxis.

Während Klassenkompositionseffekte im Bereich der Schulleistung bereits intensiv untersucht wurden (Übersicht siehe Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013), weist die vorliegende Studie solche Effekte im Bereich der sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern nach. FRI-PEERS bezieht sich dabei auf Jugendliche - in internationalen Untersuchungen wurden ähnliche Ergebnisse aber auch für jüngere Altersgruppen berichtet (Übersicht siehe Müller & Zurbriggen, 2016). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von außen zusammengestellte, „unfreiwillige“ Peergruppe der Klassenkameraden die individuelle Entwicklung von Verhaltensproblemen beeinflusst. Die Peers aus der Schulklasse erweisen sich dabei nicht grundsätzlich als „Risiko“ für die Entwicklung von Verhaltensschwierigkeiten, sondern es bestehen auch Hinweise auf positive Einflussprozesse. Die Frage, wie Klassen zusammengestellt und welche Schülerinnen und Schüler am besten welcher Klasse zugeordnet werden sollten, erscheint daher nicht als rein administratives, sondern als ein im Kern pädagogisches Problem.

Der empirische Nachweis der Bedeutsamkeit der Klassenzusammensetzung für die individuelle Verhaltensentwicklung kann als Anregung dienen, den Peerkontext der Klasse noch stärker in Überlegungen zu einer bestmöglichen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen. Dies betrifft Entscheidungen zur Gliederung des Schulsystems (je nach Schulstruktur ergeben sich unterschiedliche Klassenzusammensetzungen), zur Zusammenstellung von Klassen innerhalb von Schulhäusern sowie zur Binnendifferenzierung innerhalb von Schulklassen (z. B. Zusammenstellen von Schülerarbeitsgruppen). Hinsichtlich dieser Fragen wird es angesichts jeweils unterschiedlicher Ziele und Ausgangsbedingungen vor Ort nicht immer eindeutig richtige oder falsche Lösungen geben; der Einbezug der Erkenntnisse zu Peereinflussprozessen im Schulkontext kann solche Überlegungen aber differenzieren und theoretisch-argumentativ fundieren (siehe auch Müller, 2013b).

Für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eröffnen die hier gewonnenen Erkenntnisse die Chance, Fördermaßnahmen im Bereich individueller Verhaltensprobleme vor dem Hintergrund des Peerkontexts neu zu reflektieren. Beispielsweise könnte eine bereits sinnvolle, auf das Individuum bezogene Förderung einer Schülerin (z. B. Einsatz individualisierter Checklisten, Sozialtrainings) durch die zusätzliche Arbeit mit der Gesamtklasse (z. B. Etablierung prosozialer Normen in der Klasse) möglicherweise erfolgreich ausgebaut werden. Gelingt es, Verhaltensprobleme auf der Gesamtklassenebene zu reduzieren und prosoziales Verhalten aufzubauen, hat dies nicht nur einen aktuell positiven Effekt für die ganze Klasse, sondern senkt auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich Schülerinnen und Schüler in die Zukunft hinein ungünstig beeinflussen. Hinweise, dass bestimmte individuelle und kontextuelle Merkmale Lernende stärker oder schwächer durch ihre Peers beeinflussbar machen, können bei der Förderplanung dabei aktiv berücksichtigt werden (siehe Müller, 2013b).

Die Studienergebnisse legen weiter nahe, dass eine Schulklassse als Gesamtsystem, d. h. als Gruppe vieler verschiedener Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Verhaltensweisen, sozialen Positionen etc., die individuelle Verhaltensentwicklung beeinflusst. So ließen sich keine Schülergruppen identifizieren, die als einzige einen alles überragenden Einfluss auf ihre Peers hätten. Vielmehr scheint es, dass Lernende in ihrer Klasse durch ein komplexes System sozialer Einflüsse von der Gesamtklasse, verschiedener Subgruppen und einzelner Akteure navigieren.



Für Lehrkräfte kann diese Welt der Peers manchmal als ein Buch mit sieben Siegeln erscheinen, auf das man als Erwachsener scheinbar wenig Zugriff hat. Die Ergebnisse von FRI-PEERS und anderen Studien (z. B. Shin & Ryan, 2017) legen jedoch nahe, dass Lehrkräfte ungünstigem Peereinfluss nicht ohnmächtig gegenüberstehen müssen. Neben bekannten „sozialen“ Möglichkeiten die Interaktionen zwischen Lernenden im Unterricht positiv zu beeinflussen (z. B. Arbeit am Klassenklima, positives Feedback für abgelehnte Schüler) lassen die Ergebnisse erwarten, dass Lehrkräfte bereits durch ihren Fachunterricht ungünstigen Peereinfluss verringern können. So geht die Gestaltung eines fachlich interessanten und individuell unterstützenden Unterrichts mit einer geringeren (bzw. im gegenteiligen Fall höheren) Ausprägung von ungünstigem Peereinfluss auf Unterrichtsstörungen einher. Es scheint daher weniger die Frage zu sein, ob Lehrkräfte durch ihre Unterrichtspraxis das soziale Geschehen unter den Schülerinnen und Schülern beeinflussen können, sondern eher in welche Richtung dieser per se bestehende Einfluss der Lehrkraft im konkreten Fall wirkt. Hinweise, welche Praxisstrategien hilfreich zur Reduzierung ungünstiger Peereinflussprozesse in der Schule sein könnten wurden bei Müller (2013b) aus dem übergeordneten Forschungsstand hergeleitet und sind in Tabelle 2 noch einmal zusammengefasst (Strategie H wurde auf Grund der Befunde aus Müller et al. (eingereicht) ergänzt).

Tabelle 2: Mögliche Praxisstrategien zur Verringerung von negativem Peereinfluss in der Schule (hergeleitet und ausgeführt in Müller, 2013b; erweitert um Strategie H)

<b>A</b>	Aktives Zusammenführen von Schülern mit dissozialem Verhalten vermeiden. Wenn unvermeidbar, Gewährleisten einer hochstrukturierten, professionellen Begleitung
<b>B</b>	Die Bildung devianter Peernetzwerke vermeiden und positive Beziehungen unter Schülern fördern
<b>C</b>	Schülern wenig Gelegenheit zum Beobachten dissozialen Peerverhaltens geben
<b>D</b>	Dissoziales Peerverhalten unattraktiv, prosoziales Peerverhalten für Schüler attraktiv machen
<b>E</b>	Protektiv wirkende Faktoren gegenüber negativem Peereinfluss auf Individual- und Kontextebene fördern
<b>F</b>	Für negativen Peereinfluss gefährdeten Schülern besondere Aufmerksamkeit widmen
<b>G</b>	Schüler für die Peereinflussproblematik sensibilisieren
<b>H</b>	Gestalten von motivierendem und individuell unterstützendem Unterricht

Insgesamt betrachtet tragen die Befunde aus FRI-PEERS zu einer international wachsenden Forschungsrichtung bei, die zum Ziel hat, die Rolle des Schulkontexts in der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen näher zu beleuchten (Übersicht siehe Farmer et al., 2011; Müller & Zurbriggen, 2016; Wentzel & Ramani, 2016). Die Schule wird dabei als ein durch übergeordnete politische und räumliche Vorgaben strukturiertes soziales System von Fachpersonen, Peers, Eltern und weiteren Akteuren verstanden. Diese beeinflussen nicht nur für sich, sondern auch in enger Abhängigkeit voneinander, die soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Der in dieser Studie gewählte Fokus auf den Einfluss der Klassenkameraden bezieht sich auf einen spezifischen Ausschnitt dieses sozialen Systems und sollte daher als einer von zahlreichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung individueller Verhaltensprobleme verstanden werden. Für die zukünftige Forschung gilt es nun noch vertiefter das Zusammenspiel individueller Schülermerkmale mit dem Einfluss der Peers und anderer Akteure (z. B. Lehrkräften) zu untersuchen und diese Erkenntnisse weiter für die schulische Förderung nutzbar zu machen.

## **Hinweis**

Für die aktive Mitarbeit bei FRI-PEERS danken wir Sybille Arm, Thomas Begert, Janine Fleischli, Lena Gmünder, Chantal Hinni, Dr. Verena Hofmann, Dr. Xenia Müller, Dr. Felix Studer sowie allen Unterassistentinnen und -assistenten. Wir danken zudem den beteiligten Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und dem Freiburger Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht sowie dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF-132210 & 166024).

## **Literatur**

Arm, S., Hofmann, V. & Müller, C. (eingereicht). Gender-specific peer influence on internalizing problem behavior.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS.

Begert, T., Müller, C. & Bless, G. (2014). Zum Einfluss sozialer Strukturen von Schulklassen auf schulisches Problemverhalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, S. 338-340.

- Begert, T., Müller, C. & Bless, G. (2017). *The development of social cohesion in classrooms over one school year*. Poster präsentiert am Biennial Meeting der Society for Research in Child Development (SRCD); Austin (TX).
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A. & Reno, R. R. (1990). A focus theory of normative conduct. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, S. 201-234.
- Cullinan, D. (2004). Classification and definition of emotional and behavioral disorders. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn & S. R. Mathur (Hrsg.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (S. 32-53). New York: Guilford.
- Dishion, T. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychiatry*, 62, S. 189-214.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J. & Lansford, J. E. (Hrsg.) (2006). *Deviant peer influences in programs for youth*. New York: Guilford.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, S. 163-183.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, S. 247-256.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). *Screening psychischer Störungen im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, S. 59-81.
- Hofmann, V. (2016). *Einstellungsübertragung und dissoziales Verhalten. Die Bedeutung individueller und klassenspezifischer Einstellungen für die Entwicklung von Dissozialität bei Jugendlichen der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter <http://doc.rero.ch/record/277511/files/HofmannV.pdf> [01.11.2017]
- Hofmann, V. & Müller, C. (2016). Attitude transference among adolescents: The relationship between injunctive classroom norms and individual antisocial attitudes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, S. 206-224.
- Hofmann, V. & Müller, C. (eingereicht). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior and the mediating role of attitudes.

Jonkmann, K., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development*, 80, S. 338-355.

Kindermann, T. (2016). Peer group influences of students' academic motivation. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Hrsg.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (S. 31-47). New York: Routledge.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Mäkinen, R. & Kinnunen, U. (1986). Teacher stress over a school year. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, S. 55-70.

Müller, C. (2010). Negative peer influence in special needs classes - A risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25, S. 431-444.

Müller, C., Begert, T., Gmünder, L. & Huber, C. (2012). Die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ – Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 3-21.

Müller, C., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I - Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse)*. Freiburg: Universität Freiburg. Verfügbar unter: [http://fns.unifr.ch/fri-peers/assets/files/fri-peers\\_bericht1\\_digital.pdf](http://fns.unifr.ch/fri-peers/assets/files/fri-peers_bericht1_digital.pdf) [01.11.2017]

Müller, C. (2013a). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen – Entwicklung und Evaluation der „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“. *Heilpädagogische Forschung*, 39, S. 2-13.

Müller, C. (2013b). Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, S. 452-460.

Müller, X. (2015). *Der Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines und schulisches Wohlbefinden. Analysen von Strukturgleichungsmodellen im 7. Schuljahr*. Verfügbar unter [https://doc.rero.ch/record/258385/files/M\\_llerX.pdf](https://doc.rero.ch/record/258385/files/M_llerX.pdf) [01.11.2017]

Müller, C., Fleischli, J., Hofmann, V., Müller, X., Begert, T. & Bless, G. (2015a). *Sozio-emotionale Entwicklung in der frühen Jugend (7.-9. Klasse)*. Freiburg: Universität Freiburg. Verfügbar unter [http://fns.unifr.ch/fri-peers/assets/files/2fri-peers\\_bericht\\_web.pdf](http://fns.unifr.ch/fri-peers/assets/files/2fri-peers_bericht_web.pdf) [01.11.2017]

- Müller, C., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015b). „Sag` mir, was Deine Klassenkameraden tun und ich sage Dir, was Du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, S. 569-589.
- Müller, C. & Hofmann, V. (2016). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? *School Effectiveness and School Improvement*, 27, S. 95-115.
- Müller, C., Hofmann, V., Hinni, C., Müller, X., Begert, T. & Zurbriggen, C. (2016). Häufigkeitsunterschiede von Cyberviktimisierung zwischen verschiedenen Bildungsgängen – Das Ergebnis unterschiedlich ausgeprägter Mediennutzung? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 38, S. 199-220.
- Müller, C. & Zurbriggen, C. (2016). An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: Introduction to the Special Issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, S. 163-184.
- Müller, C., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2016a). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal of Research on Adolescence*, 26, S. 345-359.
- Müller, C., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2016b). Classroom peer influence from the entire class, dominant students, and friends. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, S. 122-145.
- Müller, C., Hofmann, V., Begert, T. & Cillessen, A. (eingereicht). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice.
- Müller, C., Hofmann, V. & Arm, S. (2017). Susceptibility to classmates' influence on delinquency during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37 (9), S. 1221-1253.
- Prinstein, M. (2007). Moderators of peer contagion: A longitudinal examination of depression socialization between adolescents and their best friends. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, S. 159-170.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, S. 1830-1843.
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, S. 98-131.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne

Behinderung – eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38, S. 54-65.

Shin, H. & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, S. 114-124.

Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, S. 313-325.

Warr, M. (2002). *Companions in crime*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wentzel, K. R. & Ramani, G. B. (Hrsg.) (2016). *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivational, and cognitive outcomes*. New York: Routledge.